Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370221
Centre d'intérêt: 870

Baccanale, Diane, 1949-.

Revue de littérature sur l'évolution des recherches concernant l'analyse de l'enseignement / Diane Baccanale. -- [Saint-Lambert : Commission scolaire régionale de Chambly], Direction des services de recherche et de planification, 1979.
82 p. ; 28 cm.

En tête du titre: Programme 14001 (75-68), cadre général de l'individualisation de l'enseignement professionnel. Titre de la couv.: Analyse de l'enseignement, revue de littérature. Publ. comme no 41, mars 1979 de la revue Info-recherche. Bibliogr.: p. 71-75, 79-80. Glossaire: p. 76-78.

Cote Dewey: 373.13'0287/B116r Cote LC: LB/1028

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Méthode d'apprentissage *Méthode d'enseignement *Enseignement individualisé *Enseignement personnalisé *Analyse de l'enseignement *Evaluation de l'enseignement *Revue de la documentation *Secondaire (Niveau)

Avant d'entreprendre l'étude des stratégies utilisées par les professeurs dans l'enseignement professionnel, il s'est avéré nécessaire de procéder à une revue de la documentation sur l'analyse de l'enseignement; le document (qui s'appuie sur une trentaine de titres de langue anglaise ou française généralement postérieurs à 1970) devrait permettre d'identifier les techniques d'enseignement et les activités d'apprentissage.

Une première partie dévoile les caractéristiques des études effectuées, les variables utilisées, les résultats significatifs obtenus, les particularités des instruments et les problèmes soulevés sur le plan méthodologique. Une deuxième partie présente les résultats d'études concernant l'enseignement professionnel, ses objectifs et quelques caractéristiques de cet enseignement au Québec. Enfin, la dernière partie esquisse un plan pour l'analyse de l'enseignement dans le cadre général de l'individualisation de l'enseignement professionnel.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370219, 8370220, 8370222, 8370223, 8370224
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Chambly
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370221

INFO-RECHERCHE n: 41

ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

Revue de littérature

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

RESUME

APRES AVOIR FAIT UNE REVUE DE LITTERATURE SUR L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT AU COURS DES VINGT DERNIERES ANNEES, PUIS SUR LA RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL, L'AUTEUR DEGAGE LES PRINCIPAUX ELEMENTS DEVANT FAIRE PARTIE D'UN INSTRUMENT D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL, ESQUISSE UNE ORIENTATION POUR UNE TELLE ANALYSE, PUIS DEFINIT LE TRAVAIL A FAIRE EN 1978-79 DANS LE CONTEXTE DU PROGRAMME DE RECHERCHE.

MARS 1979 PRIX: $3.00

LE PROGRAMME DE RECHERCHE 75-68 EST REALISE GRACE A UNE SUBVENTION ACCORDEE PAR LE SERVICE DE LA RECHERCHE ET DE L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE DE LA DGDP (DIRECTION GENERALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE) DU MINISTERE DE L'EDUCATION.

Couverture: photographie réalisée par Lise Meilleur (Montréal)

E D U Q 8370221

INFO-RECHERCHE n: 41

TITRE: Revue de littérature sur l'analyse de l'enseignement.

AUTEUR: Diane Baccanale

SECRETAIRE: Sylvie Huckle

Mars 1979

Les opinions émises dans les textes n'engagent que les auteurs et non l'Institution dont ils font partie.

L'INFO-RECHERCHE EST UNE REVUE MENSUELLE D'INFORMATION ET DE REFLEXION PUBLIEE PAR LA DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION SOUS LA DIRECTION DE JAN PALKIEWICZ

DIRECTION DES SERVICES DE RECHERCHE ET DE PLANIFICATION

Programme 14001 (75-68)

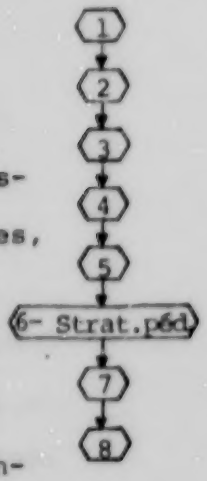
CADRE GENERAL DE L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

REVUE DE LITTERATURE SUR L'EVOLUTION DES RECHERCHES CONCERNANT L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

© Tous droits réservés

Diane Baccanale
Assistante de recherche

CADRE GENERAL



PRESENTATION

En 1977-78, nous avions prévu aborder le 6ième processus du cadre général, intitulé Stratégies pédagogiques, en faisant l'inventaire des stratégies utilisées par les professeurs. Cet inventaire devait pouvoir être fait à l'aide d'une grille d'identification que nous devions élaborer à partir de l'étude des modèles d'enseignement décrits par Joyce et Weil dans *Models of Teaching*.

Comme le travail consacré à l'élaboration de cette grille ne nous a pas permis d'atteindre notre objectif à temps, nous avons donc décidé, en mai 1978, de confier à Diane Baccanale la tâche de faire une revue de la littérature sur les différentes façons de faire l'analyse de l'enseignement.

Les raisons qui nous motivent à identifier les stratégies utilisées par les professeurs ou à faire l'analyse de l'enseignement résident dans les quatre questions suivantes:

- Comment les professeurs enseignent-ils?
- Les professeurs utilisent-ils des stratégies pédagogiques, des modèles d'enseignement ou des techniques d'enseignement?

- Quelles sont les façons d'enseigner qui favorisent le plus l'apprentissage des élèves?
- Comment peut-on améliorer l'enseignement?

Comme ces quatre questions se rapportent au processus de l'enseignement et sont fondamentales si on veut en améliorer la qualité, il faut leurs trouver des réponses valables. Dans ce contexte, si on améliore seulement les outils de l'enseignement: les programmes, les manuels scolaires, la mesure et l'évaluation, comme le propose *L'école québécoise*, il n'est pas certain du tout que l'on obtiendra l'amélioration attendue.

A ces quatre questions, on peut en ajouter une autre toute aussi cruciale.

- Est-ce que l'enseignement réalisé correspond à l'enseignement planifié?.

Cette question est directement reliée à la formation ou au perfectionnement des maîtres. En général, on assume qu'un professeur fait ce qu'il dit. Il est primordial d'analyser son enseignement tel qu'il le fait et le vit pour vérifier la correspondance avec ce qu'il a planifié ou ce qu'il dit faire. Après

cette vérification seulement on peut entreprendre des modifications pour améliorer son enseignement, s'il y a lieu.

Les réponses à ces cinq questions sont donc fondamentales pour l'innovation dans l'enseignement, sinon cette innovation se fera au gré de l'intuition des professeurs-praticiens sans fondement rationnel.

Dans nos travaux de recherche, nous avons pris l'orientation de tenter de répondre à ces questions. Ainsi, la revue de littérature devrait nous permettre d'apporter des éléments de réponses aux deux premières questions.

Michel L. Noiseux
Conseiller pédagogique et
Coordonnateur des programmes
14001 et 17002.

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 1

1 L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT 3

1.1 UNE OPERATION DE DEBLAYAGE 4

1.1.1 De l'étude descriptive à l'étude expérimentale 4

1.1.2 Le paradigme de Hilgard 5

1.1.3 La nature et les caractéristiques des instruments d'observation 8

1.1.4 Le rationnel sous-jacent aux variables 10

1.1.5 Les buts des auteurs et l'utilisation des instruments 12

1.1.6 Une évaluation des instruments d'observation pour étudier l'enseignement 18

1.1.7 Les questions méthodologiques et quelques suggestions 20

1.2 LA DOCUMENTATION EN FRANCAIS SUR LES INSTRUMENTS D'ANALYSE 24

1.3 L'EVOLUTION DANS L'ORIENTATION DES RECHERCHES 26

1.4 RECHERCHES RECENTES ET NOUVEAUX CONCEPTS 29

2 L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 36

2.1 ETAT DE LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 37

Page

2.1.1 Les informations provenant du texte de Schaefer..... 37

2.1.2 Les informations provenant de la thèse de Morissette..... 46

2.2 L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL..... 48

2.3 LES OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL..... 53

2.4 L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU QUEBEC..... 56

3 L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE GENERAL DE L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL..... 62

3.1 IDEES DIRECTRICES POUR CONSTRUIRE UN INSTRUMENT D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE..... 63

3.2 JUSTIFICATIONS POUR L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL..... 66

3.3 DE L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT AUX STRATEGIES PEDAGOGIQUES..... 68

4 BIBLIOGRAPHIE..... 71

5 LEXIQUE..... 76

ANNEXE 1 ARTICLES RECENTS EN FRANCAIS SUR L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT..... 79

ANNEXE 2 DIVERSES SOURCES DE DOCUMENTATION SUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL..... 81

INTRODUCTION

Cette revue de littérature sur l'analyse de l'enseignement s'est avérée nécessaire avant d'entreprendre l'étude des stratégies utilisées par les professeurs dans l'enseignement professionnel. En effet, l'identification des techniques d'enseignement et des activités d'apprentissage sera utile à l'élaboration des stratégies pédagogiques. Mais cette identification nous oblige à procéder à l'analyse de l'enseignement.

Pour éviter de repasser dans des sentiers battus, nous avons consulté divers auteurs qui ont eux-mêmes écrit des comptes rendus exhaustifs sur l'état de la recherche sur l'analyse de l'enseignement.

La première partie de ce document dévoile les caractéristiques des études effectuées, les variables utilisées, les résultats significatifs obtenus, les particularités des instruments et les problèmes soulevés sur le plan méthodologique.

Une deuxième partie présente les résultats d'études concernant l'enseignement professionnel, les objectifs et quelques caractéristiques de cet enseignement au Québec.

Les principales conclusions contenues dans ces deux premières parties ont permis d'esquisser, dans la troisième partie, un plan pour l'analyse de l'enseignement dans le cadre du programme 14001. Ce plan sera ultérieurement développé dans l'Info-Recherche no 43.

1 L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

1.1 UNE OPERATION DE DEBLAYAGE

Dans *The Second Handbook of Research on Teaching* (1973), Barak Rosenshine de l'Université de l'Illinois a fait un travail de déblayage fort utile, permettant de brosser une vue d'ensemble des recherches sur l'analyse de l'enseignement. Dans un chapitre d'une soixantaine de pages, il présente des classifications des divers types de recherches ainsi que de nombreuses conclusions. Bien que ces recherches et ces conclusions soient pour la plupart désuètes, il nous semble important d'exposer l'orientation qui a été prise par divers chercheurs, et de mettre en évidence les étapes déjà franchies avant 1973.

1.1.1- De l'étude descriptive à l'étude expérimentale

Rosenshine (1973) présente d'abord des recherches effectuées dans le cadre d'un paradigme ou d'un modèle d'étude comprenant trois éléments:

- développement des procédures pour décrire l'enseignement d'une façon quantitative;
- études de corrélation dans lesquelles les variables descriptives sont reliées au développement de l'élève;

- études expérimentales où les variables significatives, obtenues dans les études de corrélation, sont testées plus rigoureusement.

Ces trois types d'étude constituent ce que Rosenshine appelle la boucle *description-corrélation-expérimentation*.

On ne trouve que de rares études faites selon ce paradigme. Elles se regroupent sous trois approches:

- l'étude de l'enseignement en classe;
- l'étude des habiletés d'enseignement (malheureusement les habiletés d'enseignement, tout comme les systèmes d'observation, sont rarement validées en fonction du développement des élèves);
- l'étude de l'utilisation du matériel d'enseignement.

1.1.2- Le paradigme de Hilgard

Rosenshine présente également le paradigme de Hilgard (1964) qui lui permet de situer la recherche sur l'enseignement dans un ca-

dre réel et en partie contrôlé. Le paradigme de Hilgard est un continuum allant de la recherche en sciences pures jusqu'à l'adoption des pratiques éducatives. Ce continuum est composé de six étapes.

1) La recherche sur l'apprentissage sans égard à sa pertinence pour l'éducation.
2) La recherche sur l'apprentissage chez l'homme, portant sur des contenus semblables aux matières scolaires.
3) La recherche sur l'apprentissage ayant pour sujets, des enfants d'âge scolaire et pour matériel, des matière scolaires.
4) La recherche concernant l'apprentissage qui se fait à l'école mais dans des classes-laboratoires avec des professeurs et des élèves sélectionnés.
5) L'essai des résultats de recherches précédentes dans des classes normales avec des professeurs particuliers.
6) La préparation du matériel (sous forme d'unités d'apprentissage *(package)* pour une utilisation plus large et le dévelop-

pement de programmes en vue de leurs recommandation et de leur adoption.

Dans plusieurs recherches, on trouve toutefois une rupture évidente dans le continuum de Hilgard: des étapes pourtant essentielles sont oubliées. Souvent, par exemple, les psychologues oeuvrant en éducation font des études reliées aux trois premières étapes et procèdent immédiatement à la préparation de matériel (6^{e} étape) sans accorder toute l'attention nécessaire aux étapes 4 et 5. Dans le cas des recherches sur les objectifs de comportement, on peut constater que les chercheurs en éducation ont également tendance à passer trop rapidement à l'étape du développement de matériel.

Les mêmes lacunes sont observables dans les études concernant les instruments d'observation. La plupart des auteurs passent trop rapidement à la dernière étape et peu d'entre eux travaille en fonction de la boucle *description-corrélation-expérimentation*

dont il a été question précédemment.

1.1.3- La nature et les caractéristiques des instruments d'observation.

Les instruments d'observation sont extrêmement nombreux. Lorsque Rosenshine publie son texte en 1973, on compte plus de 120 systèmes d'observation par catégories et plus de 133 comportant des échelles d'évaluation ("rating intruments").

Trois critères permettent de distinguer les instruments:

- la façon d'enregistrer les observations;
- le degré de spécificité des items;
- le format utilisé pour coder chaque événement.

Nons considérons particulièrement utile la distinction des instruments en fonction des modes d'enregistrement des observations.

Ces modes d'enregistrement permettent de distinguer les instruments qui font partie des:

- systèmes de compilation:

  . système avec catégories: quand un événement est classifié chaque fois qu'il survient.

  . liste d'items: quand un événement est enregistré au maximum une seule fois dans un intervalle régulier.

- échelles d'évaluation:

  quand l'observateur estime la fréquence d'événements particuliers ou de l'ensemble d'événements uniquement à la fin de l'observation (à l'aide d'une échelle graduée).

La principale conclusion que l'on peut tirer des études basées sur des instruments comportant des catégories et ceux comportant des échelles est la suivante: les instruments avec échelles prédisent mieux la réussite des élèves que les instruments avec catégories qui colligent davantage les faits. Mais d'autres études pourraient peut-être permettre de refuter cette géné-

ralisation. Il est en effet impossible dans l'état actuel des recherches d'affirmer la supériorité d'un type d'instrument d'observation et la stratégie la plus efficace consiste probablement à utiliser une variété d'instruments au cours d'une même expérimentation.

Rosenshine consacre une large part de son texte à l'analyse des instruments présentés dans l'anthologie de Simon et Boyer (1970) intitulée *Mirrors for Behaviors II*. Il étudie ces instruments en fonction de la provenance des variables, des buts des auteurs et de leur utilisation pour l'étude de l'enseignement.

1.1.4- Le rationel sous-jacent aux variables

Les sources de variables des systèmes d'observation énumérés dans l'anthologie de Simon et Boyer (1970) donnent lieu à quatre classifications.

1) Instruments ayant une base théorique ou empirique explicite (telle que Piaget, Dewey, Miller, Minninger...).

2) Instruments ayant une base théorique ou empirique implicite contenant des variables que l'auteur prétend avoir déduites de la recherche empirique ou des théories d'apprentissage, sans mentionner les sources.

3) Modification ou synthèse des systèmes avec catégories déjà existants.

4) Systèmes d'auteur contenant des variables considérées importantes pour l'interaction en classe.

En bref, les systèmes développés par des auteurs et les systèmes qui sont des modifications de systèmes existants semblent prédominés. Cependant un nombre suffisant de systèmes ont été développés à partir de théories explicites ou de recherches pour permettre de réfuter l'affirmation que ces instruments sont développés en fonction de la simple fantaisie des auteurs. Rosenshine souligne qu'il serait important de trouver des instruments d'observation dans lesquels les variables proviennent d'études effectuées dans la réalité même des écoles.

1.1.5- Les buts des auteurs et l'utilisation des instruments

Dans *Mirrors for Behaviors II* (Simon et Boyer, 1970) les instruments d'observation peuvent être regroupés selon les quatre buts suivants:

- pour décrire les pratiques courantes en classe;
- pour la formation des enseignants;
- pour étudier l'implantation de programmes d'enseignement;
- pour étudier les relations entre les activités en classe et le développement de l'élève.

Que faut-il retenir de chacun des sous-groupes?

Les auteurs des instruments dont le but est de *décrire, d'analyser ou d'observer* les pratiques en classe semblent considérer que l'observation est suffisante pour permettre d'améliorer l'enseignement. On se préocupe seulement de fournir un ensemble de concepts et certaines données de base sur l'enseignement sans avoir l'in-

tention de procéder à des études de corrélations ou des études expérimentales. Ces études descriptives ne conduisent dans la plupart des cas qu'à d'autres études descriptives.

Les systèmes servant à la formation des professeurs sont utilisés de trois façons:

- pour fournir un feedback au professeur sur son comportement;
- pour donner au professeur un ensemble de moyens lui permettant de classifier ses activités d'enseignement (processus d'auto-feedback);
- pour fournir au professeur des comportements et des activités qu'il peut reproduire.

On peut s'interroger sur la valeur objective d'une étude conduite par les professeurs sur leur propre comportement. Selon Rosenshine une telle formation ne peut être efficace: "unless transfer outcome measures such as reading, comprehension, creativity, problem-solving skill and stu-

dents attitudes toward learning are included in the research design".[1] En effet, il est important de disposer de certains points de référence pour pouvoir évaluer l'influence du changement de comportement des professeurs.

Certains systèmes servent à étudier l'implantation de programmes d'enseignement ou à comparer l'utilisation de programmes. Signalons que certaines études ont permis de trouver des différences significatives entre des professeurs enseignant la même matière et dans d'autres cas de trouver des similitudes entre professeurs enseignant des matières différentes.

Pour résumer, précisons que l'avantage principal des instruments d'observation, conçus pour des programmes d'étude particuliers, réside dans les informations spécifiques qu'ils fournissent sur des programmes et qui peuvent servir à leur revision en tenant compte des intentions des concepteurs.

---

(1) Rosenshine, B. (1973): p. 152

Quand on veut comparer les résultats du programme A avec ceux du programme B, l'instrument d'observation peut déterminer jusqu'à quel point les programmes A et B ont été utilisés conformément aux intentions des concepteurs. Dans ce cas, il est important d'observer les résultats des élèves dans chaque programme afin d'avoir une base objective pour évaluer l'efficacité des programmes respectifs.

Très peu de chercheurs se sont préoccupés de mener des études de corrélation ou des études expérimentales pour valider les variables de leur instrument. Des 73 instruments retenus par Rosenshine (1973) dans *Mirrors for Behaviors II* (Simon et Bayer, 1970), 12 seulement ont fait l'objet de telles études par leur auteur. Le fait que peu de ces instruments aient été utilisés dans plus d'une recherche n'incite pas à procéder à la compilation des connaissances dans le domaine. On ne trouve pas suffisamment de comptes rendus d'études de corrélation impliquant des instruments d'observation et le succès des élèves.

Soulignons toutefois que 9 variables semblent avoir donné des résultats significatifs parmi quelques 50 études dans lesquelles les comportements observés étaient reliés aux résultats des étudiants. Ces variables sont:

- la clarté,
- la variété,
- l'enthousiasme,
- la concentration sur l'exécution de tâches,
- la critique,
- la non-directivité,
- l'opportunité d'étudier du matériel critérié,
- l'utilisation de commentaires pour mieux organiser le travail,
- les divers types de questions.

Au sujet de ces études, Rosenshine exprime le commentaire suivant;

"At first glance the above list of the strongest findings may appear to represent educational platitudes. Their value can be appreciated, however, when they are compared to the equally virtuous and sensible behaviors which have note shown significant and/or consistent relationships with student achievement to date" (2).

L'auteur précise enfin que les résultats les plus significatifs ont été obtenus par les échelles d'évaluation , mais dans ce cas comme dans celui des systèmes avec catégories ce ne sont pas tous les items qui ont donné des résultats significatifs et reproductibles.

Au moment de l'étude de Rosenshine, il n'existait pas de revue de littérature sur les recherches expérimentales en classe dans lesquelles on utilise des instruments d'observation en tenant compte parallèlement du succès des élèves. Rosenshine constate à partir

---

(2) Rosenshine, B. (1973), p. 158

des quelques recherches expérimentales qu'il a retracées, que celles-ci atténuent les résultats des études de corrélation. Les résultats s'avèrent non significatifs dans bien des cas (niveau de la communication utilisé par le professeur, l'utilisation de comportements positifs et de l'éloge, la participation des élèves).

1.1.6 Une évaluation des instruments d'observation pour étudier l'enseignement

Rosenshine considère l'élaboration d'instruments pour l'analyse de l'enseignement comme un moyen de décrire l'enseignement et de tenter une interprétation qui ne soit pas trop subjective. Mais la description n'a pas permis, selon Rosenshine, d'améliorer notre compréhension des relations entre ce qui se passe en classe et le succès des élèves.

Seulement un instrument sur dix fut utilisé pour découvrir la relation entre les activités qui se déroulent en classe et les résultats des élèves ou pour tester des hypothèses à l'occasion de recherches expérimentales.

Bien que les auteurs insistent pour dire que leur instrument est descriptif et ne sert pas à prescrire une façon de faire, on constate dans leur rapport qu'ils encourangent l'utilisation de certaines variables et qu'ils en déconseillent d'autres.

Les instruments d'observation semblent avoir été utilisés plus pour encourager des comportements désirés que pour tester des hypothèses. Les études qui comparent les observations aux résultats des élèves, visent plutôt à confirmer des hypothèses qu'à découvrir de nouvelles relations entre les activités en classe et la réussite des élèves.

1.1.7 Les questions méthodologiques et quelques suggestions

Rosenshine fournit de nombreuses informations et fait de nombreuses suggestions sur la question méthodologique. Nous résumons ici les informations qui nous apparaissent les plus importantes.

1) Informations concernant le cadre choisi pour l'observation.

Rosenshine distingue quatre cadres:

a) le cadre traditionnel dans lequel le chercheur a peu de contrôle sur le type de matériel ou de techniques (g)* d'enseignement utilisées;

b) le cadre dans lequel on utilise du matériel d'enseignement, sous forme d'unités d'apprentissage, ou pour lequel un contenu et des procédures spécifiques sont prévus;

---

*La lettre entre parenthèses refèrent à la lettre correspondante dans le lexique.

c) le cadre de courtes unités d'étude dans lesquelles tous les professeurs de classes régulières reçoivent le même matériel et les mêmes instructions;

d) enfin un cadre semi-naturel dans lequel les élèves sont regroupés spécialement pour les buts de l'étude pendant une courte période de temps (5 minutes ou encore quelques leçons d'une heure chacune).

Il est à souligner que chaque cadre peut convenir pour mener des études de corrélation ou des études expérimentales dans lesquelles le critère d'appréciation est le degré de réussite des élèves. Au cadre traditionnel, on a souvent préféré un cadre où il est possible au chercheur de mieux contrôler l'enseignement. Par contre, si ce second genre d'étude permet d'accroître la validité interne, il limite également la validité externe.

2) Informations sur la sélection des variables.

Etant donné le nombre d'instruments d'observation existant, les variables à étudier ne manquent pas. Plusieurs de ces dernières ont cependant été étudiées d'une façon fort incomplète. Par exemple, si plusieurs auteurs se sont intéressés aux interactions d'ordre cognitif, peu ont cherché à déterminer lesquelles de ces variables sont liées au succès des élèves. Ces variables qui mériteraient d'être étudiées plus minutieusement sont les catégories de questions, les réactions aux réponses des élèves, la diversité des activités en classe, le niveau cognitif de la communication et les interventions visant à organiser le travail. Enfin, l'opportunité d'étudier le matériel, tel que mesuré par le compte-rendu du professeur, est une autre variable qui mérite d'être mise en relation avec le succès des élèves.

Ce qui importe surtout dans le choix des variables, ce sont les données de l'expérimentation et non uniquement la simple intuition.

Il faut également éviter de choisir des variables à partir de données provenant d'un cadre différent de celui de la classe, et de s'en servir par la suite pour préciser le comportement du professeur. Il faut plutôt s'en servir pour formuler des hypothèses qui serviront lors d'études de corrélation et d'études expérimentales en classe.

Nous terminerons cette partie par deux commentaires de Barak Rosenshine.

1) Malgré que l'on reconnaisse facilement l'importance des différences individuelles en éducation, les études font fi d'une telle réalité et portent sur un ensemble de comportements pouvant être communs à tous les élèves. Peu de chercheurs se sont intéressés à la personnalité ou au style d'apprentissage de sous-groupes d'élèves ou à la stratification des groupes en fonction de leurs connaissances initiales ou de leurs aptitudes.

2) Sans une banque de données pour valider et raffiner les instruments d'observation, on demeurera toujours dépendant des prétentions des auteurs. Au contraire, avec une banque de données, une banque de matériel à visionner et une banque de tests, il serait possible de constituer les moyens indispensables à la validation des prescriptions pédagogiques.

1.2 LA DOCUMENTATION EN FRANCAIS SUR LES INSTRUMENTS D'ANALYSE

Selon Robert Morissette (1976), une documentation complète en langue française sur les instruments d'analyse est très difficile à trouver. On peut toutefois retenir les noms des auteurs suivants*.

Ferry et al. (1968) étudient la communication professeur-élève; cette étude est faite d'une façon empirique et elle s'intéresse à l'aspect affectif.

---

* Voir l'annexe 1 pour les articles récents en français.

De Landsheere (1969) répartit les activités d'enseignement en 9 grandes catégories. Fait à remarquer, sa bibliographie ne contient qu'un auteur français soit E. Boyer (1966); les autres références proviennent toutes d'auteurs américains.

Lemire (1971) traite exclusivement de l'instrument de Flanders (instrument qui tient compte des interactions verbales et qui vise à déterminer le degré de liberté que le professeur laisse à ses élèves).

Dussault et al. (1973) traitent de la théorie des instruments d'analyse en général. A remarquer qu'on n'y fait mention d'aucune anthologie ou répertoire d'instruments d'observation autres qu'américains.

Postic (1973) présente un instrument d'observation des comportements pédagogiques[a] pour la formation des professeurs. Cet instrument validé permet d'identifier l'aptitude à établir une communication et favorise la prise de conscience des relations maître-élève.

Linard (1974) utilise des grilles d'observation pour étudier les attitudes et les tâches.

1.3 L'EVOLUTION DANS L'ORIENTATION DES RECHERCHES

Dans un article publié en 1976 et intitulé "Recent Research on Teaching Behaviors and Student Achievement", Barak Rosenshine affirme que le nombre d'études sur le comportement des professeurs en classe demeure assez restreint et que le nombre de chercheurs ou de groupes de chercheurs dans le domaine ne dépasse pas la douzaine.

Il rapporte des études sur les sujets suivants: l'interrogation, l'implantation d'innovations, le tutorat, et les habiletés générales et spécifiques d'enseignement. Il fait mention également de plusieurs études sur les élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Les variables retenues par ces études diffèrent en partie de celles qu'on retrouvait dans les études faites avant 1973.

Les résultats de ces variables: temps, contenu présenté, attention de la part de l'élève, type de regroupement des élèves, éloge, commentaires, etc., sont présentés au tableau 1.

Rosenshine conclut en disant que "s'il y a eu une évolution sur le plan concentuel et méthodologique par rapport aux premiers travaux de recherche sur l'analyse de l'enseignement, il reste que les recherches sur l'observation de l'enseignement demeurent éparses et que leurs résultats sont parfois contradictoires. Les recherches ont apporté davantage d'hypothèses pouvant servir à de nouvelles études que des variables validées pouvant être utilisées pour la formation et l'évaluation des professeurs. Au rythme auquel se déroulent les travaux dans ce domaine, il faudra des années avant d'obtenir des réponses claires aux nombreuses questions que l'on se pose sur les techniques d'enseignement"(3).

---

(3) Rosenshine, B. (1976), p. 61.

Tableau 1

TABLEAU-SYNTHESE DES RESULTATS CONCERNANT DES VARIABLES COMMUNES DANS QUELQUES ETUDES RECENTES[4]

(Ces études portaient sur la réussite en mathématiques et en lecture d'élèves du primaire de milieu socio-économique bas)

VARIABLES	STALLINGS KASKOWITZ	SOAR	BROPHY EVERTSON	OTHERS
Temps consacré aux activités d'ordre académique	+			+
Temps consacré aux activités extra-curriculaires	-	-	-	
Temps alloué à l'école ou à l'enseignement			0	+
Contenu présenté				+
Questions précises et simples	+	+	+	
Questions d'ordre supérieur	-	-	-	
Attention de l'élève en accomplissant une tâche	+	0+	0	
Inattention de l'élève		-	-	
Elève dans un groupe	+	+		
Elève étudiant individuellement sans professeur	-	-		
Elève étudiant individuellement sous la supervision d'un professeur		+		
Eloge et rétroaction positive d'un adulte	+	+	0	
Critique et rétroaction négative d'un adulte	+	-	-0	
Acceptation des commentaires des élèves	+		+	
Commentaires pertinents de l'élève	0	0	+	
Commentaires non pertinents de l'élève	-	0	0	
Questions pertinentes de l'élève	-	0	0	
Questions non-pertinentes de l'élève	-	0	-	
Activités engagées par le professeur		-+	-0	
Rappel à l 'ordre de la part du professeur		0	-	

\+ Corrélations positives significatives

0 Corrélations non significatives

\- Corrélations négatives significatives

---

(4) Référence du tableau - Rosenshine, B. (1976): p. 62

1.4 RECHERCHES RECENTES ET NOUVEAUX CONCEPTS

Dans un autre texte inédit*, Barak Rosenshine résume ainsi les principaux changements dans la pensée des auteurs s'intéressant à l'enseignement en classe.

1) Un accroissement de l'intérêt pour les variables concernant l'élève telle que le contenu présenté, l'opportunité à apprendre, l'attention portée par l'élève aux activités académiques pertinentes.

2) Une convergence des résultats favorisant une forme d'enseignement qualifiée de directe**.

---

* ROSENSHINE, Barak, "Primary Grades Instruction and Student Achievement Gain", Texte inédit, Service de Recherche et de Planification de la commission scolaire régionale de Chambly.

** "Note that we are limiting the term direct instruction to didactic ends, that is, for instruction toward rational, specific, analytic goals which appear on the reading tests we are currently using. These didactic exercices predominate both the reading and math materials currently in use as well as the reading and math tests."

(Rosenshine, B. (texte inédit), p. 9)

3) De nouvelles informations concernant la proportion du temps que l'élève consacre aux activités individuelles (*seatwork*)* et à la discussion, ainsi que les implications pour le rôle du professeur.

Les diverses variables d'enseignement qui ressortent de cette dernière revue de littérature, permettent de voir l'évolution qui s'est produite depuis quelques années. Il n'y a plus de séries de variables prometteuses telles que la clarté, la critique, l'enthousiasme. Il est maintenant plus approprié de regrouper les résultats selon sept facteurs qui reflètent, semble-t-il, l'organisation de la classe. Ces facteurs sont:

- le rôle du professeur,
- le choix de l'élève,
- le regroupement des élèves,
- la gestion,
- les activités individuelles,

---

* Ce que l'on entend par *seatwork*: "... refers to those activities student are doing privately such as reading a book, completing a workbook, writing a report or using special cassettes machines, or book". (Rosenshine, B. (texte inédit), p. 15)

- la discussion,
- l'atmosphère.

Les variables qui ont donné les corrélations les plus élevées et les plus reproductibles avec le succès des élèves sont celles du contenu présenté et de l'attention des élèves, et ceci, comparativement à toutes les variables étudiées en classe jusqu'à maintenant. Autrement dit, il semble que le contenu négligé par le professeur et le manque d'attention des élèves lors de l'enseignement des matières, comme le français et les mathématiques, nuisent grandement à l'apprentissage. Le contenu présenté et l'attention constituent deux variables que les Américains regroupent pour former un autre concept, soit le temps d'apprentissage scolaire (*academic engaged time*).

Les conclusions que Rosenshine tire de cette dernière revue de littérature sur l'analyse de l'enseignement (lecture et mathématique) à l'élémentaire sont les suivantes:

- le temps que l'élève consacre à un contenu pertinent apparaît essentiel pour sa réussite;

- pour être efficace l'enseignement en classe des habiletés de base doit prendre place dans un environnement qui accorde une attention particulière au succès académique;
- les comportements du professeur, qui ne visent pas principalement à promouvoir le succès académique du type qui est mesuré dans les tests standardisés, n'entraîneront pas un développement important de l'élève dans ses matières scolaires;
- les professeurs qui réussissent à influencer la réussite de leurs élèves sont ceux qui réussissent à utiliser minutieusement et avec constance le contenu du programme;
- les activités et les questions ne portant pas sur l'aspect académique et l'intérêt du professeur envers l'élève, peuvent avoir une valeur du point vue de la motivation, mais elles ne font pas partie du temps d'apprentissage scolaire;
- bien qu'il peut sembler très louable d'offrir des choix aux élèves ainsi que des activités d'apprentissage individualisées, ces pratiques ne sont habituellement pas considérées dans le

cadre du temps d'apprentissage scolaire;

- le professeur qui réussit le mieux est celui qui structure et choisit les activités, qui réussit à consacrer chaque jour un grand nombre de minutes à l'apprentissage scolaire qui pose des questions exigeant des réponses précises et qui supervise ses élèves travaillant en groupe tout en étant jovial.

L'enseignement directif ("direct instruction") se caractérise par de grands groupes d'élèves, par un professeur qui prend des décisions et qui limite le choix du matériel et des activités, par des questions simples, des répétitions nombreuses, un haut pourcentage de réponses justes et peu de place pour l'exploration de nouvelles idées.

Rosenshine affirme que cette image de l'enseignement directif et de son efficacité semble un peu surfaite et qu'on s'interroge immédiatement sur les effets négatifs possibles. Il semble toutefois, à quelques exceptions près, que les

données jusqu'à maintenant ne dévoilent pas d'effets négatifs.

Parallèlement, dans une étude faite par Soloman & Kendall (1976)[5] avec des enfants de classe moyenne, le facteur intitulé "contrôle et ordre" n'était pas seulement en relation avec le succès des élèves mais également avec le succès dans les activités de création, avec l'habileté à faire des recherches, avec la qualité de l'écriture et avec l'estime de soi.

Enfin, dans une étude conduite par Bennet (1976),[6] les élèves faisant partie de classes organisées d'une façon plus libre, ont fait preuve d'une meilleure attitude envers l'école mais également de plus d'anxiété.

Cette dernière revue de littérature présente des renseignements limitrophes à nos propos, car les

---

(5) Rosenshine, Barak (texte inédit), p. 12
(6) Ibid., p. 22

matières et le niveau d'enseignement ne concernent pas directement les objectifs de notre recherche. Ces informations sont cependant susceptibles de se révéler profitables pour l'évolution de l'analyse de l'enseignement.

2 L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

2.1 ETAT DE LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Voici les principaux points qu'il est important de souligner en ce qui concerne la recherche sur l'enseignement professionnel. Ces informations proviennent du chapitre écrit par Carl J. Schaefer (1973) dans "Research on Teaching Vocational Skills" qui fait partie du *Second Handbook of Research on Teaching* publié par M.N. Travers et de la thèse de doctorat de Robert Morissette (1976) intitulée, *Les habiletés d'enseignement des professeurs de la spécialité couture et habillement.*

2.1.1 Les informations provenant du texte de Schaefer

Ce texte traite spécifiquement de l'enseignement professionnel aux Etats-Unis en isolant les grandes caractéristiques de ce secteur scolaire en Amérique du Nord ainsi que les orientations de la recherche dans ce domaines. Voici donc les principaux points d'intérêt.

1) Même aux Etats-Unis, la recherche sur l'enseignement professionnel se trouve dans sa phase initiale. Une bonne partie des projets de recherche ne sont apparus que dans la deuxième moitié des années 60.

2) Une étude faite par Horowitz et Hennstadt (1969)[7] conclut:

   a) que la compétence des travailleurs est davantage le résultat de leur personnalité que de la sorte de formation qu'ils ont reçue, il y a peu de différence entre les divers types de formation;

   b) que la formation au *High school* et celle à titre d'apprenti constituent les deux volets complémentaires et essentiels pour obtenir de bons scores à la plupart des mesures d'efficacité.

---

(7) Schaefer, Carl J. (1973), Research on Teaching Vocational Skills, in Travers, M.N. (1973) *Second Handbook of Research on Teaching*, p. 1307

3) L'élaboration du curriculum

a) Mager et Beach (1968)[8] considèrent que l'élaboration d'un curriculum devrait commencer par une description détaillée des emplois, suivie d'une analyse des tâches spécifiques à chacun d'eux.

b) Tuckman (1968)[9] exige davantage en proposant une analyse structurale: technique par laquelle les objectifs terminaux du curriculum,[b] formulés à la manière behavioriste, sont analysés pour déterminer les compétences nécessaires pour atteindre chacun d'eux.

c) Il reste beaucoup à faire dans le domaine de l'élaboration du curriculum. Un des principaux problèmes réside dans le changement très rapi-

---

(8) Schaefer, Carl J. (1973), Research on Teaching Vocational Skills, in Travers, M.N. (1973) *Second Handbook of Research on Teaching*, p. 1308
(9) Idem

de qui survient dans les emplois. C'est pourquoi la situation est difficile à cerner.

4) Les études sur la nature de l'apprentissage (psychomoteur, cognitif, affectif) n'abondent pas. Il semble qu'on n'accorde pas suffisamment d'intérêt au produit de l'enseignement lors de la formation des professeurs.

5) La mesure des apprentissages et des attitudes.

   a) Simpson (1966)[10], dans son étude sur la classification des objectifs du domaine psycho-moteur, précise qu'il faudrait étudier la relation entre les domaines psychomoteur, cognitif et affectif.

---

(10) Schaefer, C. (1973), p. 1311

b) Schaefer (1973)[11] fait aussi mention des tests élaborés en 1964 par l'Ohio Trade and Industrial Education Service pour mesurer l'apprentissage des connaissances.

Une étude a également été faite par le dernier organisme pour identifier les facteurs qui contribuent au succès des étudiants dans les programmes de formation au travail commercial et industriel. Il en est ressorti que la personnalité des professeurs constitue un indice significatif du succès de l'étudiant et de la qualité des situations d'apprentissage.

> "Teacher's age, grade level completed, years of teaching experience and degree held at a certain career point appeared to be insignificant factors. The study also showed that the money spent per student... was a significant contributor to student' success programs."[12]

---

(11) Schaefer, C. (1973), p. 1311
(12) Idem

c) Finch (1969)[13] a élaboré un instrument visant à mesurer l'attitude des étudiants face à l'individualisation du travail en atelier et en laboratoire.

6) Le feedback et les techniques d'enseignement:

a) Oliver (1967)[14] a fait une étude sur l'efficacité du feedback. Ces conclusions sont les suivantes:

- les professeurs qui recoivent du feedback de la part de leurs étudiants seulement et ceux qui en recoivent à la fois leurs étudiants et de leurs supérieurs modifient davantage leur comportement que les professeurs qui recoivent du feedback de leurs supérieurs seulement;

- l'importance accordée au feedback et les années d'expérience sont inversement proportionnelles.

---

(13) Schaefer, C. (1973), p. 1312
(14) Idem

b) Une étude faite par Tuckman (1968)[15] a révélé que les étudiants éprouvaient plus de satisfaction et obtenaient de meilleures notes avec les professeurs non-directifs, que ce soit dans les matières de l'enseignement professionnel ou dans les autres matières.

c) Schaefer (1973) apporte quelques précisions sur les techniques d'enseignement utilisées par les professeurs en enseignement professionnel. Ils ont la possibilité de choisir parmi plusieurs techniques d'enseignement dont la résolution de problèmes et la réalisation de projets. Les projets qui étaient considérés auparavant comme la meilleure technique d'enseignement individualisé sont utilisés de plus en plus pour des groupes ou même à l'échelle de classe.[16]

---

(15) Schaefer, C. (1973), p. 1313
(16) Idem

d) Birchemail (1969)[17], qui a utilisé la techniques d'enseignement par résolution de problèmes pour la formation des infirmières, mentionne qu'il n'a pas relevé de différence significative au test écrit mais qu'il a constaté une meilleure performance dans le travail ultérieur.

e) D'après Schaefer (1973), il s'est avéré difficile d'organiser le matériel d'enseignement et d'en faire des systèmes sous forme d'unités d'apprentissage. En effet, la mise à jour de ces systèmes d'apprentissage pour les différents domaines de l'enseignement professionnel représente un travail beaucoup trop considérable.

f) En ce qui concerne la compétence professionnelle enfin, l'étude faite par Koenigsberg & Reilly (1968) a confir-

---

(17) Schaefer, C. (1973), p. 1313
(18) Ibid., p. 1317

mé d'autres études démontrant que les tests écrits constituent une façon imcomplète d'évaluer la compétence des personnes ayant suivi un cours de formation professionnelle.

> "These was virtually a zero correlation between written and performance scores in auto mechanics, cosmetology and machine shop in examination taken by candidates for vocational teaching positions"(18).

En conclusion, Schaefer déplore l'absence d'une planification systématique de la recherche et la fragmentation des efforts qui rend impossible l'élaboration d'un système pour étudier les solutions à apporter à l'enseignement professionnel.

---

(18) Schaefer, C. (1973), p. 1317

2.1.2 Les informations provenant de la thèse de Morissette

Dans sa thèse, Robert Morissette a procédé à une large revue de littérature. Nous résumons très brièvement quelques-unes de ses idées concernant l'enseignement professionnel.

Il semble que le domaine de l'enseignement professionnel ne soit pas bien exploité. Pour Schaefer (1968)[19] la pauvreté de l'enseignement professionnel tiendrait davantage à ses modalités d'organisation et à ses méthodes qu'à sa valeur intrinsèque.

Si l'enseignement professionnel a dès le début basé ses programmes sur l'analyse de tâches, on peut constater (Schaefer (1973)[20]) de nouvelles tentatives afin d'élargir la portée éducative de ces programmes, surtout sous l'angle des objectifs de comportement

---

(19) Morissette, Robert (1976), p. 70
(20) Idem

(travaux de Mager et Beach (1967) et de Tuckman (1968)[21]). Toutefois, les objectifs d'ordre affectif sont demeurés longtemps ignorés par les chercheurs dans ce domaine.

Il semble que les études sur les techniques d'enseignement utilisées en enseignement professionnel concernent rarement la communication entre le professeur et l'élève. On s'est donc peu intéressé aux techniques d'enseignement. On a plutôt étudié des techniques d'enseignement qui assistent ou remplacent le professeur (enseignement programmé, systémique, télévisé, assisté par ordinateur...).

---

(21) Morissette, Robert (1976), p. 30

2.2 L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Nous présentons ici des éléments de la thèse de Robert Morissette (1976) qui recoupent, dans une certaine mesure, nos préoccupations.

Robert Morissette a tenté d'établir quelles sont les habiletés d'enseignement les plus courantes chez les professeurs du secteur couture et habillement de la région de Montréal. Les conclusions de son travail devaient servir à l'élaboration d'un programme de formation pratique de ces professeurs selon la méthode du micro-enseignement.

> "Il a été posé comme postulat que l'observation et l'analyse des méthodes d'enseignement, des objectifs d'ordre affectif et cognitif, de même que l'expression verbale et non-verbale qu'un groupe de professeurs d'une même discipline utilise consciemment ou inconsciemment ainsi que la compilation des divers éléments composant ces dimensions seraient de nature à révé-

ler les habiletés d'enseignement qu'ils emploient le plus fréquemment."[22]

Il apparaît évident à plus d'un auteur que pour savoir ce que devrait être l'éducation, il faudrait observer et analyser de façon systématique la vie interne de la cellule scolaire.[23] D'ailleurs, si l'on accepte l'idée de Krause (1973), à savoir que toute formation est la résultante de deux courants: le premier étant l'influence intentionnelle (délibérément exercée sur l'élève) et le second, l'influence fonctionnelle (c'est-à-dire non-délibérée, imperceptible). Les instruments d'analyse apparaissent particulièrement utiles puisqu'ils permettent d'identifier les comportements pédagogiques (influence intentionnelle), et les facteurs qui constituent l'influence fonctionnelle[24]

Pour faire sa thèse, Robert Morissette a donc choisi de combiner l'utilisation d'un instrument d'analyse (le système de Roberson), pour

---

(22) Morissette, Robert (1976), p. 45
(23) Ibid., p. 3
(24) Ibid., pp. 25-26

l'observation du comportement des professeurs, avec la méthode du micro-enseignement, pour la pratique des habiletés d'enseignement.

Vingt professeurs du secteur couture et habillement ont présenté une même leçon d'une durée de 30 minutes. Cette leçon a été enregistrée sur bandes magnétoscopiques et codée selon le système de Roberson*. On a observé le comportement pédagogique des professeurs pour savoir s'il présentait des différences significatives selon la présence ou l'absence chez ceux-ci des caractères suivants: diplôme d'enseignement, expérience dans l'enseignement et expérience dans le métier.

Les résultats de l'expérimentation ont permis de constater que:

> "La séquence des comportements pédagogiques la plus fréquente et qui semble ca-

---

*Le système de Roberson comprend 30 catégories réparties dans les cinq dimensions que sont le méthodes fermées et ouvertes, les objectifs affectifs, les objectifs cognitifs, l'expression verbale, et l'expression non-verbale.

ractériser le mieux l'enseignement des maîtres du secteur couture et habillement, se compose de cinq catégories qui à elles seules totalisent près de 56% de tous les comportements notés, ce sont, pour les méthodes: la démonstration: pour les objectifs affectifs: la réception; pour les objectifs cognitifs: la connaissance; pour l'expression verbale: la routine et pour l'expression non-verbale: l'aide".(25)

Voici l'interprétation que Robert Morissette donne de la séquence des comportements dévoilée par son étude:

"Cette séquence, à elle seule, illustre à la fois les particularités de cet enseignement, c'est-à-dire son aspect concret, utilitaire, centré sur l'apprentissage des gestes et de la théorie qui sont propres au métier; du même coup, elle en révèle la pauvreté des procédés méthodologiques et l'absence de la poursuite des

---

(25) Morissette, Robert (1976), p. 167

objectifs généraux de l'enseignement professionnel selon lesquels, en plus d'assurer à l'étudiant la maîtrise des connaissances techniques et des habiletés gestuelles propres au métier, il faut assurer le développement total de la personnalité, du caractère et des facultés de compréhension, de jugement, d'expression et d'adaptation"[26].

En ce qui concerne la comparaison des caractéristiques des professeurs, Robert Morissette conclut:

"Il est étonnant de constater que parmi les caractères comparés, celui du diplome d'enseignement qui représente des activités de formation, d'apprentissage et de pratique du métier d'enseignant, présente si peu de différences significatives lorsqu'on compare l'enseignement des sujets porteurs de ce caractère avec celui de ceux qui ne l'ont pas. Dans le même ordre d'idées, l'expérience dans l'enseignement ne révèle guère plus de différences entre le comportement des

---

(26) Morissetee, Robert (1976), pp. 167-8

maîtres qui débutent dans l'enseignement
et ceux qui en ont une longue pratique" (27).

Précisons enfin que cette étude ne visait pas à découvrir un modèle* d'enseignement pouvant convenir à tous les professeurs et à tous les élèves, mais à dévoiler des comportements pédagogiques pouvant servir aux professeurs. (28) Il s'agissait d'une démarche descriptive et le but n'était pas d'évaluer l'efficacité de l'enseignement.

2.3 LES OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.

Au moment d'entreprendre l'analyse de l'enseignement professionnel, il est important de rappeler les objectifs généraux de cet enseignement, tels qu'énoncés par certains organismes. Nous nous sommes servis ici du travail de synthèse fait par Robert Morissette. (29)

---

(27) Morissette, R. (1976), p. 168
(28) Ibid., p. 162
(29) Idem

*Dans le système de Roberson, un modèle résulte d'une séquence de comportements pédagogiques fréquemment utilisée.

Objectifs énoncés dans les documents de portée internationale: Faure (1973), O.C.D.E. (1973), Unesco (1973):

- il faut concilier éducation générale et formation technique;

- l'enseignement professionnel doit tenir compte de la formation du caractère et de l'intelligence;

- l'enseignement professionnel doit préparer les jeunes non seulement à l'exercice de leur métier, mais aussi à vivre dans un monde caractérisé par l'évolution rapide de la technique;

- il est important d'associer étroitement les domaines de l'éducation et du travail;

- il faut tendre vers une formation polyvalente et répudier toute spécialisation étroite et précoce.

En 1968, la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, dans un document traitant de l'enseignement professionnel[30], proposait comme objectifs de cet enseignement:

- de développer des aptitudes individuelles et de la personnalité en vue de l'intégration normale de l'élève au sein de la société;

- d'assurer à l'élève la maîtrise des connaissances techniques et des habiletés gestuelles nécessaires à son intégration à la vie active.

Déjà en 1962, le Rapport Tremblay (Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel) précisait qu'il est faux de penser que la "capacité professionnelle" implique peu d'activités d'ordre intellectuel.

---

(30) CECM (1968). *L'enseignement professionnel dans l'école secondaire polyvalente*, Montréal, Bureau de l'enseignement professionnel, pp. 2-8 in Morissette, R. (1976), pp. 38-40

"La"capacité professionnelle" désigne plutôt l'aptitude intellectuelle qui rend un individu capable de rassembler les diverses données constatées dans une situation précise, de les comparer et de les évaluer pour tirer les conclusions qui en découlent. La "capacité professionnelle" consiste surtour à appliquer les conclusions acquises dans une situation particulière à d'autres situations analogues dans l'exercice d'une fonction de travail."(31)

Ainsi l'enseignement professionnel devrait permettre d'atteindre les buts de l'enseignement secondaire tout aussi bien que l'enseignement général.

2.4 L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU QUEBEC

Nous nous contenterons de quelques assertions concernant les professeurs, les élèves et la relation de la formation professionnelle avec la formation général.

---

(31) Rapport Tremblay, Tome 1, p. 238 in Morissette, R. (1976), p. 42

D'après l'étude faite par Norbert Coisman (1974), il ne semble pas que la formule de l'école polyvalente ait contribué à la revalorisation de l'enseignement professionnel. Coisman démontre que les professeurs de l'enseignement professionnel occupent dans le système d'enseignement une position hiérarchiquement inférieure [32]. La qualification académique serait un des facteurs de ce manque de prestige.

Les professeurs de l'enseignement professionnel, étant reliés à la fois au domaine de l'industrie et à celui de l'enseignement, ont peine à concilier la compétence technique et la compétence pédagogique. "C'est la maîtrise du métier qui leur permet d'enseigner mais elle a peu de liens avec l'éducation de l'étudiant"[33].

Le Ministère de l'Education à toutefois lancé un plan directeur pour la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Ce plan est une re-

---

(32) Morissette, R. (1976), p. 10
(33) Ibid., p. 11

cherche-action collective. Dans ce plan, on souhaite, à partir d'une pédagogie de situation, obliger le professeur à faire ses apprentissages et à enseigner de façon à atteindre les objectifs spécifiques des cours de formation professionnelle.(34)

Les élèves de l'enseignement professionnel n'ont pas été orienté, selon Fournier et al. (1975), en fonction de leurs goûts ou aptitudes mais en fonction de leurs résultats scolaires.

> "L'enseignement professionnel reçoit les étudiants jugés inaptes à poursuivre des études de niveau général. Cette pratique généralisée provoque un taux d'absentéisme et d'abandon effarant qui atteint presque, dans certains secteurs professionnels, un taux de 50%".(35)

Les études faites dans le domaine de l'enseignement professionnel au Québec sont à peine amorcées et concernent particulièrement la formation des maîtres; les recherches concernant la didac-

---

(34) Morissette, R. (1976), p. 37
(35) Ibid., p. 11

tique et les méthodes d'enseignement[c] sont presque inexistantes.

Déjà en 1962, le Rapport Tremblay montrait la nécessité d'aller au-delà des méthodes dites "fermées". Pourtant peu de choses ont été faites depuis pour améliorer les méthodes de l'enseignement professionnel. On pouvait lire dans le rapport:

> "Faire l'apprentissage des moyens d'acquisition c'est combattre la routine facile de l'exposé du maître... c'est recourir au moyens qui demandent à l'étudiant de faire la conquête des connaissances à acquérir de manière à les assimiler à sa pensée et à sa propre expérience; c'est rompre également l'étudiant à la discipline de l'esprit, du jugement et du raisonnement par les moyens connus de l'enquête, de l'expérimentation, de la discussion, de la manipulation, de l'observation-comparaison-classification." (36)

---

(36) Rapport Tremblay, Tome 1, p. 240 in Morissette, R. (1976), p. 42.

Certains témoignages rapportés par le comité Nadeau dans *L'état et les besoins de l'enseignement collégial* sont révélateurs en ce qui concerne la relation devant exister entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

On insiste sur la nécessité de mettre en évidence la complémentarité des deux formes d'enseignement: "la spécialisation véritable s'appuie sur la culture générale ou mieux fondamentale et celle-ci enrichit celle-là."(37)

Aussi, le comité Nadeau propose "que la formation personnelle se réalise à travers la formation professionnelle, en visant, dans cette dernière, des objectifs de formation fondamentale."(38)

Ces préoccupations rejoignent les propositions de l'OCDE concernant l'enseignement post-secondaire. Trois des principaux points qui ressortent du document de l'OCDE sont:

---

(37) Mémoire de l'Université du Québec à Rimouski au comité Nadeau, p. 7 in Aubin Gabriel (1976), p. 212.
(38) Aubin Gabriel (1976), p. 212

- éviter la spécialisation dans l'enseignement professionnel;
- tendre vers une formation fondamentale reposant sur une bonne culture générale;
- accentuer les liens entre le établissements d'enseignement et le monde du travail. (39)

Bien que ces témoignages recueillis par le comité Nadeau et les propositions de l'O.C.D.E. concernaient l'enseignement collégial, ils nous révèlent la complémentarité que plusieurs souhaitent voir se réaliser entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

---

(39) O.C.D.E. (1973), *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire*, in Aubin, Gabriel (1976), p. 213.

3 L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE GENERAL DE L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

3.1 IDEES DIRECTRICES POUR CONSTRUIRE UN INSTRUMENT D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT

1) Afin de respecter les conclusions des recherches récentes mentionnées dans la première partie de cette revue de littérature et de suivre l'évolution des recherches dans le domaine de l'analyse de l'enseignement, il sera nécessaire d'élaborer un instrument d'analyse comportant au moins cinq volets. Chacun des volets portera sur:

   a) l'observation du comportement du professeur;
   b) l'observation des activités des élèves;
   c) le contenu enseigné et les habiletés;
   d) la prise en considération du temps;
   e) l'observation des interactions verbales et non-verbales.

2) En élaborant un tel instrument d'analyse de l'enseignement, nous devrons avoir à l'esprit le contexte dans lequel se déroule l'analyse de l'enseignement. Puisque nous travaillons dans le cadre d'un projet qui vise d'abord à valider un programme institutionnel, le choix des dimensions (ou des sous-catégories) de l'instrument d'analyse sera fait en tenant compte de ce but. Un instrument d'analyse servant à observer une méthode d'enseignement particulière comporterait évidemment des dimensions différentes.

3) Il serait intéressant d'arriver à distinguer ce qui est acte d'enseignement et ce qui est acte d'apprentissage.

4) A long terme, il pourrait être souhaitable d'élaborer un modèle qui permette de guider l'analyse de l'enseignement en fonction de divers contextes (par exemple, pour l'analyse de l'enseignement d'une méthode ou de l'utilisation de modèles d'enseignement[e] tels que répertoriés par Joyce & Weil (1972) ou encore pour la validation d'un programme).

5) L'analyse de l'enseignement en classe n'a pas pour but, dans un premier temps, d'étudier si un contenu donné convient à un élève de tel style cognitif qui entre en interaction avec un professeur de tel style cognitif ou ayant telle caractéristique. Ceci relève plutôt de la planification de l'enseignement, comme c'est le cas dans le cadre du cycle de la didactique élaboré par Renald Legendre (40). Nous nous situons davantage dans une optique d'analyse ou de diagnostic éducatif. Dans l'analyse de l'enseignement, il faut d'abord observer si les activités entreprises par le professeur, permettent d'atteindre ce qui a été prévu lors de la planification de l'enseignement. On peut toutefois, à la même occasion, s'intéresser aux conséquences de diverses activités pédagogiques sur différents élèves.

Les données recueillies pourront permettre de faire certaines corrélations qui guideront en-

---

(40) Legendre, Renald (1973), Cours de didactique I, (DIT 695) Département des sciences de l'éducation. UQAM

suite le choix des variables à étudier dans des études expérimentales ou lors de l'utilisation de l'approche systémique pour la planification de l'enseignement.

6) L'observation du professeur, lors de l'analyse de l'enseignement en classe, est centrée sur les moyens qu'il préconise quand il enseigne, c'est-à-dire les techniques, les méthodes, les modèles d'enseignement, les formes d'interaction qui constituent son style d'enseignement.

3.2 JUSTIFICATIONS POUR L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

1) La réussite de l'élève, qui est mesurée à la fin d'un cours, est fonction de la planification de l'enseignement, mais également du déroulement des activités en classe. On peut planifier l'enseignement très minutieusement, mais il reste toujours un décalage entre ce qui a été prévu et ce qui est fait.

2) De plus, la qualité des relations humaines est un aspect important de l'enseignement en classe. Les interactions (plus encore que les comportements) ne sont pas prévisibles lors de la planification de l'enseignement, bien qu'on puisse suggérer certaines attitudes aux professeurs selon le contexte.

3) Le développement d'un instrument pour l'analyse de l'enseignement professionnel se justifie en plus à cause:

   a) des lacunes qu'accuse la formation des maîtres de l'enseignement professionnel;
   b) de l'absence de recherches sur les méthodes d'enseignement dans le domaine;
   c) des difficultés de baser les cours sur du matériel écrit, trop rapidement désuet;
   d) de l'importance de l'interaction professeur-élève dans les cours en atelier;
   e) de la clientèle qui n'est pas toujours orientée à bon escient vers la formation professionnelle;

f) de la nécessité de sensibiliser les professeurs à leur forme d'enseignement.

3.3 DE L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT AUX STRATEGIES PEDAGOGIQUES(f)

Ici, j'essaie de voir grand sachant très bien qu'il faudra se limiter compte tenu des contraintes de temps, d'argent et des priorités du projet de recherche.

Il serait possible d'utiliser l'analyse de l'enseignement non seulement pour identifier les façons de faire des professeurs de l'enseignement professionnel et pour les sensibiliser à leur techniques d'enseignement,mais également pour améliorer la qualité de cet enseignement. Les étapes pour y parvenir pourraient être les suivantes.

1) Observation dans les classes normales (classes et ateliers) des techniques d'enseignement utilisées par les professeurs.

2) A partir de cette observation, élaboration d'un instrument où les dimensions seront précisées pour les cinq parties de l'analyse que nous considérons essentielles.

3) Mise au point de l'instrument dans des classes-laboratoires (de 7 ou 8 élèves). Cette étape est utile du point de vue de la validité interne.

4) Validation de l'instrument (première phase).

5) Sélection de professeurs motivés à participer à une étude dans des classes-laboratoires et formation de ces professeurs avec des moyens semblables à ceux utilisés pour le micro-enseignement (i.e bandes magnétoscopiques servant d'exemples et bandes-témoins des professeurs en formation).

La formation viserait particulièrement l'acquisition par les professeurs de quelques modèles d'enseignement plus que la pratique d'habiletés spécifiques d'enseignement, comme c'est le cas habituellement dans le micro-enseignement. Ces modèles d'enseignement devraient permettre de rejoindre les modèles curriculai-

res[d] et d'atteindre certains des objectifs généraux de l'éducation au secondaire.

6) Mise à l'essai des modèles d'enseignement acquis dans des classes-laboratoires et observation à l'aide de l'instrument d'analyse.

7) Raffinement, si nécessaire, de l'instrument d'analyse.

8) Utilisation des professeurs formés comme agents pour la diffusion des nouveaux modèles.

9) Utilisation de l'instrument d'analyse dans des classes régulières pour vérifier la validité externe de l'instrument.

10) Mise au point d'un système permettant d'organiser le perfectionnement des professeurs dans le milieu.

11) Elaboration, si possible, d'un modèle pour guider l'analyse de l'enseignement.

4 BIBLIOGRAPHIE

AUBIN, G. (déc. 1977) "Les objectifs généraux de la formation professionnelle. Résultats d'un sondage" *Prospectives*, vol. 13, no 4, pp. 189-196.

AUBIN, G. (déc. 1976), "Pour une politique articulée de l'enseignement professionnel", *Prospectives*, vol. 12, no 4, pp. 211-214.

COISMAN, N. (déc. 1973), "Enseignement professionnel: enseignement dominé?" *Prospectives*, vol. 9, no 5, pp. 274-283.

DE LANDSHEERE, G., BAYER, E. (1969), *Comment les maîtres enseignent*. Ministère de l'Education nationale et de la culture, Belgique.

DENTON, D. et CLINEFELTER, D. (1978), "The ACCS Models for the Study of Teaching", Conférence présentée au First Congress on Education, Canadian School Trustees' Association, juin 1978.

DUSSAULT, G., et al. (1973), *L'analyse de l'enseignement*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.

FERRY, C., et al. (1968), Etude des communications entre les élèves et un professeur dans une classe de sixième, *Bulletin de psychologie* 272, XXII, 1-2, pp. 81-95

JOYCE, B. et WEIL, Marsha (1972), *Models of Teaching*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, Inc.

LALIBERTE, J. (déc. 1973), "L'enseignement professionnel du niveau secondaire: une sérieuse révision s'impose", *Prospectives*, vol. 9, no 5, pp. 265-66.

LAMBERT, Nadine M. et HARTSOUGH, C.S. (1976), "Apple Observation Variables as Measures of Teacher Performance", *Journal of Teacher Education*, vol. 27, no 4, pp. 320-23

LEMIRE, V. (1971), *L'analyse de l'enseignement*. Montréal, Les Presses de l'université du Québec.

LINARD, M. (1974), Autoscopie et formation, *Orientations*, 51, pp. 319-33.

MARLIAVE, R. et al. (1977), *The Development of Instrumentation for a Field Study of Teaching*, San Francisco, Far West Laboratory for Educational Research and Development .

MORISSETTE, R. (1976), *Les habiletés d'enseignement des professeurs de la spécialité couture et habillement*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

POSTIC, M. (1973), L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences. *Les sciences de l'éducation*, janv.-mars 1971, pp. 57-119.

ROSENSHINE, B.V. et FURST, Norma (1973), "The Use of Direct Observation to Study Teaching" in Travers, M.W. (1973), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, pp. 122 à 183.

ROSENSHINE, B.V. (1976), "Recent Research on Teaching Behaviors and Student Achievement", *Journal of Teacher Education*, vol. XXVII, no 1, pp. 61-64.

ROSENSHINE, B.V., "Primary Grades Instruction and Student Achievement Gain", Texte inédit, Services de recherche et de planification, Commission scolaire régionale de Chambly.

SCHAEFER, C.J. (1973), "Research on Teaching Vocational Skills" in Travers, M.W. (1973), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, pp. 1303-1322.

SIMON, Anita et BOYER E.G. (1970), *Mirrors for Behaviors II, An Anthology of Observation Instruments, Volume B*, Philadelphia, Classroom Interaction Newsletter.

WANG, Margaret C. (1976), "The Use of Observational Data for Formative Evaluation of an Instructional Model", *Instructional Science*, vol. 5, pp. 365-389.

5- LEXIQUE

a) Comportement pédagogique

Activité d'enseignement restreinte dans le temps telle que l'interrogation, la démonstration (à un ou plusieurs élèves), l'explication (bref exposé d'informations à un ou plusieurs élèves) la vérification, le renforcement...

b) Curriculum*

Ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction: il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants.

c) Méthode d'enseignement

Plan d'action pour atteindre certains objectifs dans une matière. Ce plan est développé en fonction d'une pratique de l'enseignement, d'une conception de l'éducation et parfois d'une théorie de l'apprentissage.

---

* Landsheere, G. De (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, P.U.F., p. 65.

d) Modèle curriculaire

Exemple de curriculum élaboré en fonction d'une conception de l'éducation qui tient compte, à des degrés divers, des caractéristiques des élèves, de la structure des disciplines, du processus d'apprentissage et des besoins de la société.

e) Modèle d'enseignement

Exemple sur lequel on peut se guider pour ordonnancer les activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction d'une conception de l'apprentissage et du but poursuivi soit:[12]

- le traitement d'information,
- l'interaction sociale,
- le développement personnel,
- la modification du comportement.

---

(12) Le but poursuivi pourrait s'inscrire dans les familles de modèles proposées par Bruce Joyce et Marsha Weil (1972), *Models of Teaching*. Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, Inc.

f) Stratégie pédagogique

Ensemble structuré d'activités d'enseignement utilisées pour atteindre l'adéquation la plus heureuse et la plus efficace entre l'élève, le contenu et les habiletés, l'environnement (matériel, régime pédagogique...) et le professeur (style d'enseignement).

g) Technique d'enseignement

Activité d'enseignement regroupant un ou des comportements pédagogiques comme dans le cas de l'exposé magistral formel ou informel, les techniques de discussion, les techniques de participation et les techniques de simulation.

ANNEXE 1

ARTICLES RECENTS EN FRANCAIS SUR L'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT.

BAYER, E. (1973), "L'analyse des processus d'enseignement", *Revue française de pédagogie*, no 24, pp. 30-40.

LECLERC, Mariel, ROBERGE-BRASSARD, Jocelyne, TURCOTTE, C. (1977), *Un instrument d'observation de la classe pour l'élémentaire*, collection: DEVENIR, no 2 INRS-Education, Québec.

LECLERC, Mariel, TURCOTTE, Claire (1975-76) "Observation des comportements des apprenants et des enseignants (Sage-Evaluation 1975-76)" R-099, INRS-Education, Québec.

LEON, A. (1975), "Les grilles d'observation des situations pédagogiques: moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres", *Revue française de pédagogie*, vol. 30, pp. 5-13.

POURTOIS, J.-P. (1979), "Les systèmes d'analyse de l'enseignement: quelques problèmes méthodologiques" *Revue française de pédagogie*, no 48, pp. 12 à 20.

Série d'articles sur l'analyse de l'enseignement dans *la Revue française de pédagogie*, no 45, (oct.-nov.-déc. 1978):

- "L'observation des activités didactiques" par Guy Brosseau, pp. 130-139.
- "Recherche d'une méthodologie" par J.C. Bruyère et al., pp. 140-45.
- "Analyse sociologique d'une situation didactique à l'aide d'une nouvelle grille d'observation" par Régine Sirota, pp. 145-48.
- "Observation des situations didactiques" par Anne Coulibaly et Claudie Deman, pp. 149-54.
- "Discussion générale" par François Colmez, pp. 161-64.
- "Recherche sur l'enseignement du travail en laboratoire" par Jon Obborn, pp. 155-60.

ANNEXE 2

DIVERSES SOURCES DE DOCUMENTATION SUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.

Afin de suivre l'évolution de la formation professionnelle, il serait également utile de consulter les documents publiés annuellement par le Centre international d'information et de recherche sur la formation professionnelle (CIRF). Ce centre, qui a été crée en 1964 par le Bureau international du travail, constitue un service international de documentation consacré à la formation professionnelle.

Les index de thèses et de mémoires ainsi que l'Annuaire d'études en éducation au Canada constituent d'autres sources de documentation.

Enfin, mentionnons The Center for Vocational and Technical Education, relié à ERIC, qui publie régulièrement des index sur la recherche concernant l'enseignement professionnel au Etats-Unis. Une bonne partie des documents cités sont mêmes accessibles sur micro-fiches ERIC, dans leur forme intégrale. Nous avons trouvé

dans l'index d'Eric de 1977 quelques titres particulièrement intéressants.

1) The Development of Measures of Teacher Effectiveness from Multiple Measures of Student Growth. (Ed 137-403).

2) System for Identifying Professional Teaching Competencies of Vocational Technical Teachers: A Report (Ed 134-749)

3) Using Process/Product Relationship as the Basic of Describing Effective Teacher Behavior. (Ed 139-735)

4) Models for Individualizing Vocational Technical Instruction. (Ed 139-983)

5) Individualizing Instruction in Vocational and Technical Education. (Ed 133-490)

6) Learning Skills for Students in Vocational Education. (Ed 131-425)